

## Übergänge im Grundschulalter: die Formation elterlicher Bildungsaspirationen

Kurz, Karin; Paulus, Wiebke

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kurz, K., & Paulus, W. (2008). Übergänge im Grundschulalter: die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 5489-5503). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-153988>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen

*Karin Kurz und Wiebke Paulus*

## Einleitung

In jüngster Zeit konzentriert sich die soziologische Bildungsforschung verstärkt auf die Frage, wie sich Bildungsentscheidungen in der Schulkarriere des Kindes herausbilden. Denn wir wissen zwar mittlerweile, *dass* soziale Disparitäten im Bildungserfolg von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Deutschland groß sind, aber Hintergründe und genaue *Ursachen* sind auch nach mehreren Jahrzehnten Bildungsforschung noch relativ unklar. Konsens besteht darüber, dass in Deutschland vor allem der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I für den weiteren Bildungsverlauf von großer Bedeutung ist. Dieser Übergang steht im Forschungsprojekt »Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter« (BiKS)<sup>1</sup> – neben Prozessen im Vorschulalter – im Zentrum des Interesses. Im Folgenden wollen wir empirische Ergebnisse auf Basis der ersten Panelwelle der BiKS-Schulstudie zu den elterlichen Bildungsaspirationen von Grundschulkindern der dritten Klassenstufe vorstellen. Hierzu differenzieren wir zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen und untersuchen, ob sich typisch unterschiedliche Determinanten feststellen lassen, und zwar in dem Sinne, dass idealistische Aspirationen eher wertgebunden sind, während realistische Aspirationen in stärkerem Maße durch rationale Abwägungen geprägt sind.

---

<sup>1</sup> BiKS ist eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte interdisziplinäre Forschergruppe an der Universität Bamberg.

## Theoretischer Hintergrund

### Die Erklärung von Bildungsungleichheiten

Zur Beantwortung der zentralen Frage der soziologischen Bildungsforschung, wie soziale Ungleichheiten in den Bildungsabschlüssen zustande kommen, führte Raymond Boudon (1974) die bedeutsame konzeptionelle Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten ein. Primäre Effekte ergeben sich nach Boudon aus schichtspezifischen Unterschieden im kulturellen Hintergrund der Familie, die sich auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Je niedriger der sozio-ökonomische Status einer Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung und desto begrenzter ist der schulische Erfolg des Kindes. Sekundäre Effekte stellen soziale Disparitäten dar, die aus unterschiedlichen Bildungsaspirationen der sozialen Schichten auf Basis eines rationalen Entscheidungsverhaltens der Akteure resultieren. Diese Entscheidungen können nach Boudon – auch bei gleichen Schulleistungen der Kinder – zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Boudon erklärt Unterschiede im Ergebnis der Bildungsentscheidungen über Unterschiede in den antizipierten direkten und indirekten finanziellen und sozialen Kosten- und Nutzenfaktoren der Bildung. Diese variieren in Abhängigkeit von der Position im sozialen Statussystem, wobei Unterschiede in den Bildungserträgen insbesondere mit der Gefahr des Statusverlustes begründet werden (Boudon 1974: 29ff.). Demnach muss das bildungsbezogene Anspruchsniveau relativ zur Statusposition der Familie interpretiert werden (Goldthorpe 1996: 489).

### Elterliche Bildungsaspirationen

Da zum jetzigen Zeitpunkt (Oktober 2006) bei den Kindern der BiKS-Schulstudie die Übergangsentscheidung noch nicht gefallen ist, nähern wir uns der tatsächlichen Entscheidung mit Hilfe des Konzepts der Bildungsaspiration an.

Aufbauend auf Boudons Überlegungen können Bildungsaspirationen (z.B. das Gymnasium und nicht die Haupt- oder Realschule anzustreben) als Ergebnis des rationalen Abwägens zwischen Bildungswegen verstanden werden. Bildungsaspirationen sind demnach sozusagen vorweggenommene Bildungsentscheidungen. Prominent wurde das Konzept der Bildungsaspiration allerdings in einer anderen Forschungsrichtung, nämlich in der Wisconsin-Schule in den 1960er und 1970er Jahren (z.B. Sewell u.a. 1969, 1970). Die dortigen Forscher verwendeten ein sozialpsychologisch inspiriertes Konzept der Aspiration (Haller 1968). William H. Sewell und Kollegen argumentieren, dass es sich bei Bildungsaspirationen um spezifische Einstellungen handelt, die primär aus den normativen Erwartungen von »signifi-

kanten Anderen« (Lehrer, Eltern, peers) resultieren (Sewell u.a. 1969: 87, 90) und sich auf Basis der Schulleistungen formieren (Sewell u.a. 1970). Damit beantworten Boudon und die Vertreter der Wisconsin-School die Frage, worauf Bildungsaspirationen beruhen, in unterschiedlicher Weise: Während Boudon auf Kosten-Nutzen-Abwägungen verweist, rekurren Sewell und Kollegen auf schichtspezifische Normen und Werthaltungen.

Eine weitere Differenzierung im Kontext des Aspirationsbegriffs, die von Lewin bereits vor über sechzig Jahren vorgeschlagen wurde (vgl. Haller 1968: 484), ist die analytische Trennung zwischen idealistischer und realistischer Aspiration. Bei der idealistischen Aspiration geht es um den gewünschten/erhofften Bildungsabschluss unter Absehung von begrenzenden Bedingungen (z.B. den Schulnoten oder Kostenfaktoren), bei der realistischen Aspiration hingegen um den Bildungsabschluss, der angesichts der gegebenen Umstände als realisierbar eingestuft wird. Ein großer Vorteil der begrifflichen Differenzierung zwischen beiden Konzepten besteht darin, dass untersucht werden kann, inwieweit sich Individuen von ihren ursprünglichen idealistischen Bildungswünschen fortbewegen, wenn die faktischen Gegebenheiten (Schulnoten, Kosten) dagegen sprechen und inwieweit sich soziale Gruppierungen in dieser Tendenz unterscheiden. Zu fragen ist auch: Gibt es soziale Gruppierungen, die stärker an ihren idealistischen Bildungswünschen festhalten als andere, und diese auch erfolgreich durchsetzen können? Und gibt es spezifische Situationen, in denen Familien stärker als andere auf Basis von rationalen Erwägungen den Bildungsweg ihrer Sprösslinge bestimmen?

### Fragestellungen und Hypothesen

Da bislang nur eine Panelwelle für Auswertungen zur Verfügung steht, können die genannten Fragen zu Entwicklungsprozessen noch nicht untersucht werden. Aber einige grundlegende Fragen können geklärt werden. Als erstes stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß sich die idealistischen und realistischen Aspirationen tatsächlich unterscheiden. Wir erwarten naheliegenderweise, dass bei den idealistischen Aspirationen im Durchschnitt höhere Bildungsgänge genannt werden, als bei den realistischen, da diese durch die aktuellen Noten der Kinder geprägt sein sollten. Eine zweite Frage ist, durch *welche Faktoren* die elterlichen Bildungsaspirationen beeinflusst sind. Anders als in den Arbeiten der Wisconsin-School wurden in der BiKS-Studie normative Erwartungen, welche die Bildungsaspirationen beeinflussen könnten, nicht erfasst. Allerdings wurden in der BiKS-Studie neben den Schulnoten der Kinder sowohl einzelne bildungsbezogene Werthaltungen als auch Kosten-Nutzen-Faktoren und das Interesse an Statuserhalt erhoben. Damit lassen sich mögliche grundlegende Unterschiede in der Bedingungsstruktur von idealistischen

und realistischen Bildungsaspirationen aufdecken. Eine erste Vermutung ist, dass idealistische Bildungsaspirationen im Gegensatz zu den realistischen *nicht* durch die Schulnoten des Kindes beeinflusst sind. Denn es geht bei den idealistischen Aspirationen ja um die Wünsche der Eltern sozusagen in einer »idealen Welt«. Darüber hinaus erwarten wir, dass sich bildungsbezogene Werthaltungen ebenso wie andere mit Schulbildung verknüpfte Nutzenaspekte auf die idealistischen Bildungsaspirationen auswirken.<sup>2</sup> Kostengesichtspunkte sollten indessen ohne Einfluss auf die idealistischen Bildungsaspirationen sein. Auf der anderen Seite vermuten wir für die realistischen Bildungsaspirationen, dass sie neben Nutzenaspekten (inklusive Werthaltungen) in starkem Maße durch die Noten des Kindes und durch Kostengesichtspunkte beeinflusst sind. Die gegensätzlichen Hypothesen basieren auf der Annahme, dass Eltern mit den idealistischen Aspirationen tatsächlich ihre Bildungswünsche unter Absehung von begrenzenden Faktoren (wie Schulnoten oder finanzielle Engpässe) äußern, bei den realistischen Aspirationen hingegen die realen Begrenzungen mit berücksichtigen.

Eine weitere Frage, der wir in den empirischen Analysen nachgehen wollen, ist, inwieweit nach Berücksichtigung der verschiedenen Kosten-Nutzen-Faktoren noch Einflüsse des sozialen Hintergrundes – gemessen über den höchsten Bildungsabschluss im Haushalt – auf die realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen bestehen bleiben. Wenn es noch Effekte gibt, weist dies darauf hin, dass wir wichtige herkunftsabhängige Determinanten von Bildungsaspirationen nicht erfasst haben. Ähnlich wollen wir auch überprüfen, ob sich Migranten und Einheimische in ihren Bildungsaspirationen unterscheiden, wenn ihr Bildungshintergrund und Kosten-Nutzen-Faktoren berücksichtigt sind. Aus anderen Bildungsstudien ist bekannt, dass Migranten häufig höhere Bildungsaspirationen haben als die Einheimischen (vgl. Vallet 2005). Eine Interpretation für diesen Befund setzt daran an, dass es sich bei Migranten um eine hoch selektive, aktiv am gesellschaftlichen Aufstieg interessierte Gruppe handelt. Denn immerhin sind Migranten aus einer ihnen vertrauten Kultur ausgewandert, um ihre Lebenssituation zu verbessern. Es wird vermutet, dass Migranten in diesem Zusammenhang das Bildungssystem des Einwanderungslandes als eine wichtige Möglichkeit für den gesellschaftlichen Aufstieg und die Verbesserung des Lebensstandards ihrer Kinder erkennen. Eine andere Interpretation nimmt hingegen an, dass die hohen Bildungsaspirationen aus der geringen Informiertheit der Einwanderer über das Bildungssystem resultieren.

Abschließend wollen wir dann die Frage aufnehmen, inwieweit es Einflüsse des institutionellen Kontexts auf die elterlichen Bildungsaspirationen gibt. Wir vermu-

---

<sup>2</sup> Wir interpretieren die mit einem Bildungsgang verknüpften Werthaltungen als einen möglichen Nutzen dieses Bildungsganges für die Eltern. Umgekehrt gilt natürlich aber, dass nicht jeder Nutzen eines Bildungsganges eine Werthaltung beinhaltet.

ten, dass Eltern in Hessen in stärkerem Maße das Abitur anstreben, da die institutionellen Bedingungen einen Gymnasiumsbesuch leichter machen als in Bayern. Vor allem die realistischen Aspirationen sollten höher ausfallen, da die Übergangsentscheidung aufgrund der nicht bindenden Grundschulempfehlung stärker in Elternhand liegt.

## Daten und Variablen

Für unsere Analysen nutzen wir Daten der BiKS-Studie, einer interdisziplinär angelegten Längsschnittstudie, in der auf Ansätze aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie zurückgegriffen wird. Im Zentrum des Forschungsprojektes stehen zwei Panelstudien: die Studie BiKS-3-8, in der Entwicklungsprozesse ab dem Beginn der Kindergartenzeit bis zur zweiten Grundschulklasse untersucht werden sowie BiKS-8-12, in der Kinder ab der 3. Grundschulklasse bis in die 6. Klasse begleitet werden. Bei BiKS-8-12 stehen vor allem die Kompetenzentwicklung der Kinder sowie die Herausbildung der Übergangsentscheidung in die Sekundarstufe I im Mittelpunkt des Interesses. Beiden Studien liegen geschichtete Zufallsstichproben, die sich auf mehrere Stadt- und Landkreise in den Bundesländern Bayern und Hessen beschränken, zugrunde.<sup>3</sup> Die realisierten Fallzahlen der ersten Welle liegen bei circa 550 Kindern in der Studie BiKS-3-8 und mehr als 2.000 Kindern in der Studie BiKS-8-12. In beiden Panelstudien werden in etwa halbjährlichem Abstand umfangreiche Erhebungen durchgeführt.

Die BiKS-Studie ist durch einen Multimethodenansatz gekennzeichnet. Zum Einsatz kommen *erstens* verschiedene Formen der standardisierten Befragung von Eltern, Erzieher/-innen, Lehrer/-innen und Kindern. *Zweitens* werden mit den Kindern standardisierte Kompetenzmessungen durchgeführt. *Drittens* werden systematische Beobachtungen von Struktur- und Prozessmerkmalen im Kindergarten und in der Familie durchgeführt (nur BiKS-3-8). Und *viertens* finden qualitative Befragungen von Teilstichproben aus BiKS-3-8 und BiKS-8-12 mit Eltern, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen statt.

Die Auswertungen des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf die erste Panelwelle der Studie BiKS-8-12, die im Frühjahr 2006 stattfand.<sup>4</sup> Genutzt werden die Ergebnisse der standardisierten telefonischen Befragung der Eltern, in der wir unter anderem nach den Bildungsaspirationen fragten. Daneben verwenden wir die In-

---

<sup>3</sup> Studiendesign und Stichprobe sind ausführlich dargestellt in Kurz u.a. (2007).

<sup>4</sup> Die zweite Panelwelle fand im Herbst 2006 statt; Daten dieser Erhebung konnten daher noch nicht ausgewertet werden.

formation zu den Noten der Kinder, die durch die Lehrer/-innen mitgeteilt wurden. Für 1.959 Fälle liegen Informationen zu allen Erhebungsteilen vor. Durch das teilweise selektive Antwortverhalten bei den Werthaltungen und Nutzenaspekten konnte für die multivariaten Verfahren nur eine Fallzahl von  $n = 1.624$  realisiert werden.

Im Wesentlichen folgt die für die BiKS-Studie gewählte Operationalisierung von Bildungsaspirationen den Vorschlägen Volker Stockés (2005a, 2005b). In Abbildung 1 sind die Frageformulierungen für idealistische und realistische Bildungsaspirationen aus dem Elternfragebogen der Studie BiKS-8-12 aufgeführt. In den beiden abhängigen Variablen unserer Analysen stellen wir die Personen, die angegeben hatten, dass sie für ihr Kind voll und ganz oder eher das Abitur anstreben, bzw. dass das Abitur sehr wahrscheinlich oder eher wahrscheinlich ist, allen anderen Personen gegenüber.

#### Idealistische Aspirationen

»Nun möchte ich gerne von Ihnen wissen, welchen Schulabschluss Sie sich für (Name des Kindes) wünschen, und zwar unabhängig von seinen/ihren derzeitigen Schulleistungen und auch unabhängig davon, welchen Schulabschluss (Name des Kindes) später wahrscheinlich machen wird.«

»Entspricht ein Hauptschulabschluss Ihrer Idealvorstellung voll und ganz, eher, teils-teils, eher nicht oder überhaupt nicht?

»Und ein Realschulabschluss?«

»Und wie ist es mit dem Abitur?«

#### Realistische Aspirationen

»Und wenn Sie nun an die Schulleistungen von (Name des Kindes) denken. Halten Sie es für sehr wahrscheinlich, eher wahrscheinlich, teils-teils, eher unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich, dass (Name des Kindes) den Hauptschulabschluss schaffen wird?«

»Und den Realschulabschluss?«

»Und wie sieht es mit dem Abitur aus?«

*Abbildung 1: Die Operationalisierung von Bildungsaspirationen in BiKS-8-12*

Um den Einfluss der verschiedenen erklärenden Faktoren zu bestimmen, führen wir binomiale logistische Regressionsanalysen getrennt für idealistische und realistische Aspirationen durch. Folgende Merkmale nutzen wir als erklärende Variablen:

- die Schulnoten (Durchschnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht)

- Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen (erwartete zeitliche und finanzielle Kosten, Statuserhaltungsmotiv, arbeitsmarktbezogener Nutzen)
- Merkmale, die Werthaltungen erfassen (»hohe Schulbildung als Wert an sich« und »hohe Schulbildung als verlorene Zeit«)
- höchstes Bildungsniveau der Eltern (max. Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Abitur)
- Bundesland
- Migrationshintergrund (Migrant/-in = mindestens ein im Haushalt lebender Elternteil ist nicht in Deutschland geboren).

## Empirische Befunde

Schon ein erster Blick auf die Verteilung der Bildungsaspirationen über die Sekundarschultypen Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (GY) zeigt, dass Eltern bei der Frage nach ihrem Ideal durchschnittlich einen höheren Schultyp wählen als bei den realistischen Aspirationen.<sup>5</sup>

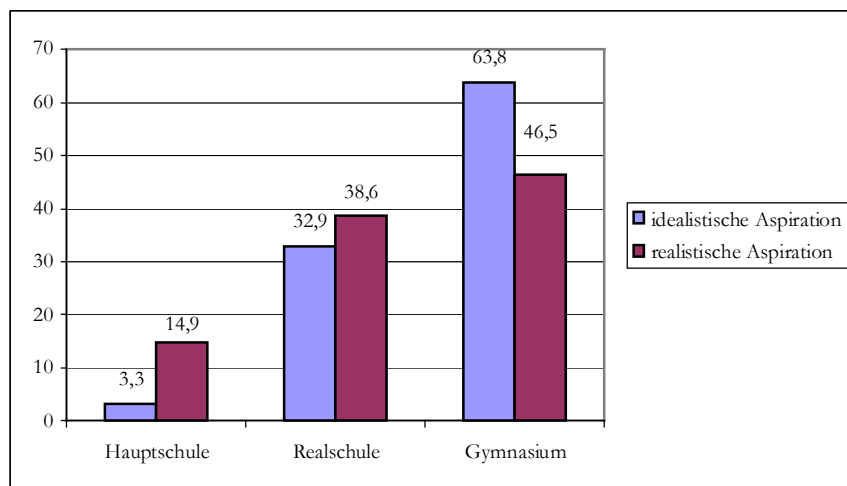


Abbildung 2: Die Verteilung idealistischer und realistischer Bildungsaspirationen

(Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Studie BiKS-8-12, Welle 1. Angaben in Prozent)

<sup>5</sup> Ein T-Test bestätigt die statistische Trennschärfe der beiden Konzepte.



Nur bei einer kleinen Minderheit von 3 Prozent der Eltern entspricht die Hauptschule der Idealvorstellung. Ungefähr ein Drittel entscheidet sich für die Realschule und zwei Drittel für das Gymnasium. Es scheint offensichtlich zu sein, dass für Eltern die Hauptschule bei idealen Bedingungen keine wirkliche Option darstellt. Dies macht durchaus Sinn, da heutzutage ein Hauptschulabschluss mit niedrigen Einkommenschancen und einem hohen Risiko von Arbeitslosigkeit verbunden ist. Wendet man sich den realistischen Aspirationen zu, ändert sich das Bild. Der Anteil von Eltern, die glauben, dass ihr Kind die Hauptschule besuchen wird, steigt auf 15 Prozent und für die Realschule auf 39 Prozent. Im Gegensatz dazu sinkt der Anteil für das Gymnasium auf unter 50 Prozent. Das heißt, dass es wirklich einen Unterschied macht, ob die Eltern gebeten werden, ihre idealistische oder ihre realistische Bildungsaspiration anzugeben.

Als Nächstes ist nach den Faktoren zu fragen, die auf die elterlichen Bildungsaspirationen wirken. Dazu wird in Tabelle 1 ein Überblick über die erklärten und zusätzlich erklärten Varianzanteile (Pseudo- $R^2$  nach McFadden) für verschiedene Modellspezifikationen gegeben. Im Basismodell (Modell 1) sind nur die Variablen Migrationshintergrund und Bundesland enthalten, nach denen die Zufallsstichprobe stratifiziert ist. In Modell 2 werden die beiden Variablen zu den Werthaltungen hinzugenommen und in Modell 3 stattdessen die anderen Nutzenfaktoren (inklusive Statuserhaltungsmotiv). Modell 4 kombiniert Modell 2 und 3. Im zweiten Modellblock wird wieder von Modell 1 ausgegangen und die Variablen zu den Kostenfaktoren (Modell 5) bzw. zum Notendurchschnitt in den drei Kernfächern (Modell 6) hinzugenommen. Modell 7 stellt eine Kombination aus den beiden vorherigen Modellen dar. Im letzten Modellblock wird zunächst ein Modell geschätzt, das alle bisherigen Erklärungsfaktoren enthält (Modell 8). Dieser Gleichung wird schließlich die »Schulbildung der Eltern« hinzugefügt (Modell 9). Dieses Modell ist das Endmodell, das alle erklärenden Variablen enthält.

Die zusätzlich erklärten Varianzanteile ermöglichen es, unsere Fragen zur Erklärungsstruktur der Aspirationen zu beantworten. Stehen bei den idealistischen Aspirationen Wertorientierungen sowie Nutzenfaktoren im Vordergrund? Sind hingegen bei den realistischen Aspirationen Kostenfaktoren und Schulnoten bestimmend? Hat bei Berücksichtigung der genannten Faktoren die Schulbildung der Eltern noch einen Einfluss auf die Aspirationen?

Als Erstes zeigt sich, dass Werthaltungen und andere Nutzenfaktoren zwar nicht unbedeutend für die Erklärung idealistischer Bildungsaspirationen sind, jedoch überraschenderweise weniger wichtig als die Schulnoten. So gilt, dass die zusätzlichen Erklärungsleistungen von Werthaltungen und anderen Nutzenaspekten in den Modellen 2 und 3 (gegenüber Modell 1) nur bei 4,6 bzw. 3,2 Prozentpunkten liegen, während der Wert für den Notendurchschnitt immerhin 8,6 Prozentpunkte beträgt (Modell 6). Idealistische Bildungsaspirationen sind also durchaus von »realistischen

---

Aspekten«, wie den Schulnoten, beeinflusst. Gleichzeitig scheinen finanzielle und zeitliche Kostengesichtspunkte, wie von uns vermutet, keine nennenswerte Rolle für die idealistischen Aspirationen zu spielen (zusätzlich erklärte Varianz: 0,6 Prozentpunkte, Modell 5).

		<i>Idealistische Aspirationen</i>		<i>Realistische Aspirationen</i>	
		<i>Pseudo-R<sup>2</sup></i>	<i>zusätzlich erklärte Varianz</i>	<i>Pseudo-R<sup>2</sup></i>	<i>zusätzlich erklärte Varianz</i>
<i>Modell 1</i>	Migrationshintergrund + Bundesland	4,0 %		1,4 %	
<i>Modell 2</i>	= M1+ »hohe Schulbildung: Wert an sich«				
	+ »hohe Schulbildung: verlorene Zeit«	8,6 %	4,6 %	3,5 %	2,1%
<i>Modell 3</i>	= M1 + instrumenteller Nutzen				
	+ Motivation Statuserhalt	7,2 %	3,2 %	1,9 %	0,5%
<i>Modell 4</i>	Variablen aus M2 und M3	10,4 %	6,4 %	3,5 %	2,1%
<i>Modell 5</i>	= M1+ zeitlicher Aufwand Gymnasium				
	+ finanzieller Aufwand Gymnasium	4,6 %	0,6 %	4,2 %	2,8%
<i>Modell 6</i>	= M1 + Notendurchschnitt Kernfächer	12,6 %	8,6 %	22,8 %	21,4%
<i>Modell 7</i>	= Variablen aus M5 und M6	12,7 %	8,7 %	23,9 %	22,5%
<i>Modell 8</i>	Variablen aus M4 und M7	17,7 %	13,7 %	25,3 %	23,9%
<i>Modell 9</i>	= M8 + höchster Schulabschluss (Endmodell)	24,0 %	6,2 %	29,3 %	4,0%

Anmerkung: Die zusätzlich erklärte Varianz ergibt sich aus der Differenz der Werte von Pseudo-R<sup>2</sup> zwischen dem jeweiligen Modell und Modell 1, außer bei Modell 9: Hier wurde die Differenz zu Modell 8 gebildet.

*Tabelle 1: Logistische Regressionsmodelle im Vergleich*

*(Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Studie BiKS-8-12, Welle 1)*

Schließlich ist festzustellen, dass die Schulbildung der Eltern – auch dann, wenn alle sonstigen Variablen schon im Modell enthalten sind – immerhin noch gut 6 Prozentpunkte Varianz zusätzlich erklären kann. Wir haben also mit den gemessenen Werthaltungen und Nutzenfaktoren nicht alle wichtigen mit dem Bildungsniveau der Eltern verbundenen erklärenden Größen erfasst. Die in Modell 9 erklärte Gesamtvarianz beträgt 24 Prozent (Pseudo- $R^2$ ).

Deutlich anders ist die Erklärungsstruktur für die realistischen Bildungsaspirationen. Werthaltungen spielen eine geringe, und weitere Nutzenfaktoren eine vernachlässigbare Rolle. Die zusätzlichen Erklärungsleistungen gegenüber dem Basismodell betragen nur 2,1 bzw. 0,5 Prozentpunkte (Modelle 2 und 3). Doch auch Kostenfaktoren sind mit 2,8 Prozentpunkten zusätzlich erklärter Varianz überraschenderweise vergleichsweise unbedeutend (Modell 5). Der dominierende Faktor ist stattdessen der Notendurchschnitt mit 21,4 Prozentpunkten zusätzlich erklärter Varianz gegenüber Modell 1. Die realistischen schulischen Aspirationen der Eltern scheinen also vor allem auf den Schulnoten der Kinder zu basieren. Der Bildungshintergrund der Eltern kann – bei Berücksichtigung sämtlicher eben genannter Merkmale – die erklärte Varianz immerhin noch um 4 Prozentpunkte erhöhen. Das heißt, wir haben offensichtlich auch hier relevante Einflussfaktoren nicht erfasst. Die Gesamtvarianz, die mit Endmodell 9 erklärt wird, ist mit 29 Prozent noch etwas höher als bei den idealistischen Aspirationen.

Anhand der Koeffizienten der Endmodelle wollen wir jetzt noch näher auf die Einzelbefunde eingehen (vgl. Tabelle 2). Zunächst zum Modell zur Vorhersage der idealistischen Aspirationen. Beide Variablen zu den Werthaltungen üben einen signifikanten Einfluss auf die idealistischen Bildungsaspirationen aus (genauer: auf die Chance – odds –, dass die Eltern als Bildungsweg für ihr Kind das Gymnasium wünschen). Alle anderen Nutzenfaktoren haben ebenfalls signifikante Effekte. Ein besonders wichtiger Faktor für die Höhe der idealistischen Aspirationen scheint dabei die Einschätzung zu sein, dass eine hohe Schulbildung die Arbeitsmarktchancen positiv beeinflusst.<sup>6</sup> Von den zeitlichen Kosten geht entgegen unserer Hypothese ein zwar schwacher, aber signifikanter Effekt aus. Dagegen scheinen die finanziellen Kosten keinerlei Einfluss zu haben.

Anders stellen sich die Effekte der Kosten-Nutzen-Faktoren auf die realistischen Aspirationen dar: Von den Nutzen-Variablen üben nur die Werthaltung »Bildung als Wert an sich« sowie das Interesse an Statuserhalt signifikante Effekte aus. Erstaunlich erscheint vor allem, dass die Variable zum arbeitsmarktbezogenen Nutzen keinen Einfluss hat. Von den Kostenfaktoren sind wieder nur die zeitlichen Kosten relevant.

---

6 Ein Vergleich der Effektstärke zwischen den Variablen zu Wertorientierungen und Nutzenfaktoren ist möglich, da ihnen die gleichen Maßeinheiten zugrunde liegen (eine Fünfpunkte-Skala).

	Exp (Koeff.)	Exp (Koeff.)
Migrationshintergrund	2,91 **	1,97 **
Bundesland	1,98 **	1,32 **
Hohe Schulbildung: »verlorene Zeit«	0,60 **	0,82
Hohe Schulbildung: »Wert an sich«	1,29 **	1,28 **
Interesse an Statuserhalt	1,13 *	1,32 **
Nutzen für Arbeitsmarktposition	1,72 **	1,11
Zeitliche Kosten Gymnasiumsbesuch	0,87 *	0,74 **
Finanzielle Kosten Gymnasiumsbesuch	1,12	0,98
Notendurchschnitt Kernfächer	0,49 **	0,19 **
Höchster Schulabschluss im Haushalt		
Mittlere Reife	2,18 **	1,54 *
Abitur	7,87 **	4,87 **
Konstante	0,08 **	3,04 **

Tabelle 2: Endmodelle

(Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Studie BiKS-8-12, Welle 1)

Wie schon bei den erklärten Varianzanteilen in Tabelle 1 deutlich wurde, hat der Notendurchschnitt des Kindes einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsaspirationen der Eltern, und zwar sowohl auf die realistischen wie auch auf die idealistischen. Die Effektstärke ist allerdings für die realistischen Aspirationen deutlich größer.

Kommen wir zum Einfluss der Schulbildung der Eltern auf die Aspirationen. An den Koeffizienten lässt sich ablesen, dass vor allem zwischen Eltern mit Abitur und jenen mit maximal Hauptschulabschluss (Referenzkategorie) beträchtliche Unterschiede in den Aspirationen bestehen, und zwar auch dann, wenn der Notendurchschnitt der Kernfächer und Unterschiede in den Werten und in den Kosten-Nutzen-Einschätzungen kontrolliert sind. So liegt die Chance, dass das Abitur angestrebt wird, bei Eltern mit Abitur fast um das 8-fache (idealistische Aspiration) bzw. fast um das 5-fache (realistische Aspiration) höher als bei Eltern mit Hauptschulabschluss.

Auch zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bleiben nach Kontrolle aller Variablen noch signifikante Differenzen bestehen: Migranten wünschen sich häufiger als Einheimische, dass ihr Kind das Gymnasium besucht, und zwar auch dann, wenn ihre Situation ansonsten vergleichbar ist (gleicher Notendurchschnitt, gleiche Schulbildung usw.). Inwieweit dieser Befund aus einer besonders starken Aufstiegsorientierung resultiert oder aber aus einer geringen Informiertheit über das deutsche Bildungssystem, kann im Rahmen unserer Untersuchung nicht geklärt werden.

Zum Abschluss ist zu fragen, inwieweit Unterschiede in den Bildungsaspirationen zwischen den institutionellen Kontexten der beiden Schulsysteme Hessens und Bayerns erkennbar sind. Wir hatten postuliert, dass vor allem die realistischen Aspirationen in Hessen höher liegen sollten als in Bayern. Wir finden, dass sowohl die idealistischen wie die realistischen Aspirationen in der hessischen Stichprobe signifikant höher sind als in der bayerischen. Hierbei ist entgegen unserer Hypothese der Effekt für die idealistischen Aspirationen deutlich stärker. So ist die Chance, dass das Gymnasium als Bildungsweg angestrebt wird, in Hessen für die idealistischen Aspirationen um den Faktor 2 und für die realistischen Aspirationen um den Faktor 1,3 höher als in Bayern.

## Diskussion

Wir sind in diesem Beitrag von der einfachen These ausgegangen, dass sich die Erklärungsstrukturen für idealistische und realistische Bildungsaspirationen in charakteristischer Weise voneinander unterscheiden. Während sich idealistische Aspirationen auf die Bildungswünsche der Eltern in einer »idealen Welt« beziehen, in denen es keine Begrenzungen etwa durch finanzielle Kosten und die Schulnoten der Kinder gibt, geht es bei den realistischen Aspirationen um den Schulabschluss, den die Eltern bei gegebenen Schulnoten des Kindes erwarten. Wir vermuteten deshalb, dass idealistische Aspirationen von den grundlegenden Werthaltungen und Nutzenexpectationen bezüglich hoher Schulbildung, nicht jedoch von Schulnoten und Kostenfaktoren beeinflusst sind. Hingegen erwarteten wir für die realistischen Aspirationen, dass sie in starkem Maße von den Schulnoten des Kindes geprägt sind, nicht zuletzt, da diese schon in der Frageformulierung angesprochen werden. Darüber hinaus erwarteten wir auch, dass Kostenfaktoren einflussreich sein sollten, da realistische Aspirationen sozusagen als eine Vorstufe der letztlich zu treffenden Schulwahlentscheidung interpretiert werden können.

Zunächst ist festzuhalten, dass die idealistischen Aspirationen in unserer Stichprobe erwartungsgemäß deutlich höher ausfallen als die realistischen. Gleichzeitig

konnten wir in der Tat feststellen, dass Werthaltungen und Nutzenfaktoren stärker die idealistischen Aspirationen und Kostenfaktoren sowie Schulnoten des Kindes stärker die realistischen Aspirationen determinieren. Allerdings zeigte sich, dass Eltern in ihren idealistischen Bildungswünschen in erheblichem Maße auch die Schulnoten ihrer Kinder zu berücksichtigen scheinen. Die Bedeutung von Schulnoten geht nach unseren Analysen über die Bedeutung sämtlicher Nutzenfaktoren hinaus. Wir wollen dies allerdings nicht als eindeutiges Indiz werten, dass die Schulleistungen der Kinder *die* zentrale Determinante von idealistischen wie realistischen Bildungsaspirationen darstellen. Zwei Punkte erscheinen uns wichtig: Erstens, wir haben vermutlich nicht alle wichtigen Motive erfasst, die für Eltern bei der Wahl der Schulform wichtig sind. Darauf deuten zum einen die hohen Anteile nicht erklärter Varianz hin. Zum anderen legt dies der Befund nahe, dass der Bildungsabschluss der Eltern auch bei Berücksichtigung aller anderen Faktoren noch einen erheblichen Einfluss auf die idealistische Bildungsaspiration hat.<sup>7</sup> Wir vermuten also, dass mit den verschiedenen Bildungsniveaus unterschiedliche Einstellungen verknüpft sind, die zu unterschiedlichen Bildungsaspirationen führen. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass die Schulnoten selbst schon das Ergebnis eines sozialen Prozesses sind, in dem die Eltern möglicherweise absichtsvoll ihre Bildungswünsche verfolgt haben. Sprich: Wenn Eltern einen klaren Wunsch im Hinblick auf den Bildungsweg ihres Kind haben, werden sie wahrscheinlich schon auf dem Weg zur Sekundarschulentscheidung ihr Kind in der Weise unterstützen, dass es Schulnoten erreicht, die den gewünschten Bildungsweg möglich machen.

## Literatur

- Boudon, Raymond (1974), »Basic Mechanisms Generating Inequality of Educational Opportunity«, in: Boudon, Raymond (Hg.), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York/London/Sydney, S. 21–39.
- Buchmann, Claudia/Dalton, Ben (2002), »Interpersonal Influences and Educational Aspiration in 12 Countries: The Importance of Institutional Context«, *Sociology of Education*, Jg. 75, S. 99–122.
- Goldthorpe, John H. (1996), »Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment«, *British Journal of Sociology*, Jg. 47, H. 3, S. 481–505.
- Haller, Archibald O. (1968), »On the Concept of Aspiration«, *Rural Sociology*, Jg. 33 S. 484–487.

---

<sup>7</sup> Weitere Analysen zeigen, dass die durch die Schulnoten bzw. die Bildung der Eltern zusätzlich erklärten Varianzanteile (beim Vergleich des Endmodells mit einem Modell ohne Schulnoten bzw. ohne Bildung der Eltern) in etwa gleich hoch sind.

- Kurz, Karin/Kratzmann, Jens/von Maurice, Jutta (2007), *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Meulemann, Heiner (1979), »Klassenlage, Entscheidungsfeld und Bildungsaspirationen. Ein Versuch zur theoretischen Präzisierung und kausalen Erklärung von Zusammenhängen zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung«, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 8, H. 4, S. 391–414.
- Sewell, William H./Haller, Archibald O./Portes, Alejandro (1969), »The Educational and Early Occupational Attainment Process«, *American Sociological Review*, Jg. 34, S. 82–92.
- Sewell, William H./Haller, Archibald O./Ohlendorf, George W. (1970), »The Educational And Early Occupational Status Attainment Process: Replication And Revision«, *American Sociological Review*, Jg. 35, S. 1014–1027.
- Stocké, Volker (2005a), »Idealistische Bildungsaspiration«, in: Glöckner-Rist, Angelika (Hg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*, Mannheim.
- Stocké, Volker (2005b), »Realistische Bildungsaspirationen«, in: Glöckner-Rist, Angelika (Hg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*, Mannheim.
- Vallet, Louis-André (2005), »What Can We Do to Improve the Education of Children from Disadvantaged Backgrounds?«, Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences Comparative European Studies, *Assessing ten years of sociological research 1995–2005*, Institut d'Études Politiques, Paris.